

Zur Relevanz des Companion Volume to the CEFR für die Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Henning Rossa¹ und Raphaela Porsch²

The first national educational standards for foreign language learning in German schools at lower secondary level were published in 2003 and 2004. The standards were developed in close alignment with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe 2001) and have had a considerable impact on both the practice of (and academic discourse on) competence-based foreign language education, as well as research in the field of L2 learning and teaching in Germany. In this paper, we discuss the apparent need to update the original standards, and analyse the potential relevance of concepts, scales of general and communicative language competences and competence level descriptors in the Companion Volume to the CEFR (Council of Europe 2018a) for future revisions of the standards.

1. Rückblick und Ausblick: Entwicklung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in Deutschland

Die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland, die auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 12. Mai 1995 zurückgeht, kann als historisch bezeichnet werden, da erstmals seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland für alle 16 Bundesländer verbindliche und vergleichbare Vorgaben zu erwarteten Lernergebnissen festgelegt wurden. Für den Fremdsprachenunterricht wurden durch die KMK für die Fächer Englisch und Französisch Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK 2004) und den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) sowie für beide Fächer für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) verabschiedet. Die Beziehung zwischen nationalen Bildungsstandards und Lehrplänen, die zusammen als amtliche Vorschriften einen Orientierungsrahmen für inhaltliche und methodische Entscheidungen im Unterricht darstellen, kann in Deutschland als einseitig bezeichnet werden. Da die föderale Struktur des Bildungswesens in Deutschland aber Unterschiede in der Organisation und konzeptuellen Gestaltung schulischer Bildung bedingt, müssen die Standards schulformübergreifend und abschlussbezogen formuliert sein

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Henning Rossa, Universität Trier, FB II, Anglistik: Fachdidaktik Englisch, Universitätsring 15, 54296 Trier, E-Mail: rossa@uni-trier.de

2 Korrespondenzadresse: PD Dr. Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, E-Mail: porsch@uni-muenster.de

(ausführlich vgl. Köller 2018). Die Formulierung eines mittleren Anspruchsniveaus in Form von kompetenzorientierten Regelstandards auf einer allgemeinen Abstraktionsebene wird in Lehrplänen aufgegriffen, die u.a. unter den Begriffen Fachanforderungen, Kernlehrplan, Bildungsplan, Rahmenlehrplan und Rahmenplan firmieren. Mit Blick auf die entsprechenden Schulformen und Bildungsgänge werden die Standards in den Lehrplänen stärker konkretisiert, differenziert und operationalisiert, indem z.B. erwartete Lernergebnisse, Inhalte, Themen, methodische Zugänge und Beispielaufgaben für einzelne Jahrgangsstufen aufgeführt werden. Bildungsstandards und Lehrpläne sind insofern von Bedeutung für die Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts, für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, z.B. durch Schulbuchverlage, für die Lehreraus- und -fortbildung und schließlich für die fremdsprachendidaktische Forschung, Theoriebildung und Konzeptentwicklung.

Mit der Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards verbindet die KMK die in den Konstanzer Beschlüssen (KMK 1997a; 1997b) formulierten Ziele, die Qualität und Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse in Deutschland zu sichern. Die KMK erkennt mit der Veröffentlichung der Standards für die erste Fremdsprache an, dass es notwendig sein wird, nicht nur die erreichten Lernergebnisse in Kernbereichen der ausgewählten Fächer empirisch zu überprüfen, sondern auch die Standards selbst evidenzbasiert an Veränderungen anzupassen:

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Fachwissenschaften, in der Fachdidaktik und in der Schulpraxis durch eine von den Ländern gemeinsam beauftragte wissenschaftliche Einrichtung überprüft und auf der Basis validierter Tests weiter entwickelt (KMK 2003: 4).

Eine Annäherung an die Frage, inwiefern die Veränderungen und Neuerungen im "Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages", im Folgenden benannt als Begleitband zum "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR, Council of Europe 2018a), von Relevanz für eine anzustrebende Überarbeitung der Bildungsstandards sein können, soll im Folgenden in vier Schritten versucht werden:

1. Rückblick auf die Grundkonzeption der Bildungsstandards von 2003/2004, die sich in ihren Begriffen und Konzepten eng am kompetenzorientierten Ansatz des GeR (2001) ausrichtete.
2. Analyse des Überarbeitungsbedarfs in den Bildungsstandards.
3. Beschreibung zentraler Neuerungen und Anpassungen im Begleitband zum GeR (Council of Europe 2018a).
4. Diskussion ausgewählter Konzepte und Kompetenzbeschreibungen im

Begleitband zum GeR (sowie in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von 2012), die angesichts des unter 2. identifizierten Bedarfs von Relevanz sind.

2. *The ties that bind* – Die Verknüpfung nationaler Bildungsstandards mit dem GeR

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache orientieren sich am GeR, indem Beschreibungen zu Niveaustufen und ausgewählten Kompetenzbereichen übernommen wurden. Die Standards für den Hauptschulabschluss (KMK 2004) und den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) beziehen sich auf die erste Fassung des GeR (deutschsprachige Fassung: Europarat 2001; englischsprachige Fassung: Council of Europe 2001). Im GeR werden fünf Niveaustufen der Sprachbeherrschung unterschieden. In der ersten Fassung von 2001 werden die Stufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 unterscheiden, wobei sich Stufe A auf den *basic user*, Stufe B den *independent user* und Stufe C den *proficient user* bezieht.

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wird die Ausrichtung der Standards an den fachbezogenen Kompetenzen und den Könnensbeschreibungen in gestuften Kompetenzmodellen im GeR eher beiläufig erwähnt (KMK 2003: 3f.). In der Präambel zu den fremdsprachlichen Standards für den Mittleren Schulabschluss wird hingegen deutlich, dass die Orientierung am GeR und die Festlegung des Referenzniveaus B1 (mit Anteilen von B2 in einzelnen Kompetenzbereichen) dem Versuch gleichkommt, einen Impuls für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts zu setzen. Das Prinzip der Kompetenzorientierung wird so als Mittel zum Zweck eingesetzt, die Entwicklung von "Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation" (ebd.: 6) als Kernbereich fremdsprachlicher Bildung in der Schule einzufordern und gleichsam "Traditionen des schulischen Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen, [...] in den Hintergrund treten" zu lassen (ebd.: 6f.).

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache beschreiben drei Kompetenzbereiche:

1. funktionale kommunikative Kompetenzen, unterteilt in mündliche und schriftliche kommunikative Fertigkeiten, elementare Formen der Sprachmittlung und Verfügung über sprachliche Mittel,
2. interkulturelle Kompetenzen,
3. methodische Kompetenzen.

Im Vergleich zu den Darstellungen im GeR handelt es sich bei dieser Konzeption um eine stark reduzierte Auswahl von Wissensbereichen und Teilkompetenzen, die aus Sicht der Herausgebenden in der Bildungsadministration "Kernbereiche des Faches" ausmachen (KMK 2003: 3). Die in den Standards ausgewiesenen Kompetenzbereiche sind zudem auf die Absicht zurückzuführen, das Bildungssystem durch eine landesweite und vergleichende Überprüfung der erreichten Lernergebnisse zu steuern (vgl. KMK 2005: 20). In der Unterrichtspraxis verfolgt die Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip demnach das Ziel "die Kompetenzen der Lerner(innen) vor dem Hintergrund von Bildungsstandards und curricularen Vorgaben systematisch zu erfassen und daraus möglichst passgenaue Lernangebote abzuleiten, die die Schüler(innen) kognitiv herausfordern und ihren Kompetenzerwerb fördern" (Wildemann 2010: 39).

Mit der Implementierung der Bildungsstandards, die in den Bundesländern u.a. durch die Bereitstellung von exemplarischen Test- und Lernaufgaben unterstützt wird (vgl. KMK 2015: 12), ist also die Herausforderung entstanden, die Voraussetzungen für flächendeckende und regelmäßige Kompetenzmessungen durch Tests zu schaffen. Auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (Standard-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung in der Unterrichtspraxis, Umgang mit Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten, Interpretation der Ergebnisse aus dem "Ländervergleich" bzw. "Bildungstrend") stellt sich zudem die Frage, wie sich Aufgaben mit Blick auf ihre Inhalte und Anforderungs- bzw. Schwierigkeitsniveaus den fachspezifischen Standards und gleichsam den Kompetenzstufen des GeR zuordnen lassen.

Auf der Grundlage der Standards von 2003 und 2004 wurden in Standard-Setting-Verfahren (Englisch: Harsch, Pant & Köller 2010; Französisch: Porsch, Tesch & Köller 2010) Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Abschluss zu den in den Ländervergleichen (seit 2015 "Bildungstrend") getesteten Kompetenzen (Hör- und Leseverstehen) in den Fächern Englisch und Französisch als erste Fremdsprache vorgelegt und im Bericht zum ersten Ländervergleich 2008/2009 zur Bewertung der sprachlichen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in der Klassenstufe 9 (Tesch et al. 2010) dokumentiert. Für das Fach Englisch wurden die einst getrennt entwickelten Kompetenzstufenmodelle zum Hauptschulabschluss und zum Mittleren Schulabschluss integriert, um "der schulstrukturellen Entwicklung in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren Rechnung" zu tragen (IQB 2014: 15): "Hierzu zählen die generelle Tendenz zu zweigliedrigen Schulsystemen sowie die Tendenz, den Mittleren Schulabschluss als den Regelschulabschluss der Sekundarstufe I anzusehen" (ebd.). Im Fach Französisch wurde von Beginn an nur die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Mittleren

Schulabschluss angestrebt. Für die Erstellung der Modelle wurden standardisierte Testaufgaben entwickelt, die auf den Beschreibungen in den Bildungsstandards basieren, und an einer repräsentativen Stichprobe erprobt (sog. Normierung), so dass für alle Aufgaben bzw. Items Aufgabenschwierigkeiten vorlagen. Anschließend wurden mithilfe eines Standard-Setting-Verfahrens (vgl. z.B. Cizek & Bunch 2007; Kaftandjeva 2010; Kecker 2011) der Beginn und das Ende eines Niveaus einzelner Stufen auf der kontinuierlichen Skala festgelegt, wobei die Niveaustufen mit qualitativen Beschreibungen und exemplarischen Items versehen wurden. Da sich die Evaluation der Bildungsstandards in der Entwicklung der Messinstrumente und in der Interpretation der Ergebnisse auf die Kompetenzstufenmodelle bezieht, werden überarbeitete Standards wiederum eine Überprüfung und Anpassung der Kompetenzstufenmodelle nach sich ziehen.

3. Zur Notwendigkeit, die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (HSA, MSA) zu überarbeiten

Seit Veröffentlichung der ersten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (im Folgenden: MSA) und den Hauptschulabschluss (im Folgenden: HSA) in den Fächern Englisch und Französisch als erste Fremdsprache (KMK 2003; 2004) sind mittlerweile mehr als fünfzehn Jahre vergangen. In manchen Bundesländern wurde etwa für das Fach Englisch zwischenzeitlich bereits die zweite Generation standardorientierter Lehrpläne entwickelt (z.B. in Baden-Württemberg 2016, Schleswig-Holstein 2014). Mit zunehmender Dringlichkeit stellt sich daher die Frage, inwiefern die Standards einer Überarbeitung und Anpassung bedürfen. Die Kultusministerkonferenz hat dazu in ihrer 361. Plenarsitzung vom 15./16. März 2018 (KMK 2018) beschlossen, das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) mit einer Bedarfsanalyse zur Weiterentwicklung der Bildungsstandards zu beauftragen.

In der überwiegend kritischen Rezeption der Bildungsstandards in fremdsprachendidaktischen Diskursen wurde schon kurz nach Verabschiedung der Standards die Notwendigkeit von Überarbeitungen und Ergänzungen hervorgehoben. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft dabei die Fokussierung der Standards auf die kognitive Dimension überprüfbarer Kompetenzen und somit letztlich auch die gesamte, auf regelmäßige, normierte Kompetenzmessungen bauende Konzeption der Bildungsstandards. Das gänzliche Fehlen literarisch-ästhetischer Kompetenzen wird bemängelt. Wenn der Orientierungsrahmen für schulische Bildungsprozesse ausschließlich auf das Können im Sinne der

pragmatischen Bewältigung von standardisierten Kommunikationssituationen verweist, sei zu befürchten, dass bedeutsame Inhalte, kulturelles Lernen und offenere, stärker an der individuellen, kreativen Entfaltung und Persönlichkeitsbildung der Lernenden orientierte Lerngelegenheiten im Fremdsprachenunterricht auf der Strecke bleiben könnten (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2005; 2009; Grünewald, Plikat & Wieland 2013).

Eine Erklärung für diese Befürchtung liegt in der unterschiedlichen Konzeptualisierung des Begriffs Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik. Hier spielt der Kompetenzbegriff seit den 1960er Jahren und dem paradigmatischen Entwurf eines kommunikativen Unterrichts eine zentrale Rolle in der Theorie- und Konzeptentwicklung zur Frage, worin das Leitziel des Fremdsprachenunterrichts besteht. In diesem wissenschaftlichen Diskurs hat der Kompetenzbegriff eine Erweiterung um emanzipatorische, individuelle, handlungsorientierte und ästhetische Perspektiven erfahren, die eine ganze Reihe von Fragen für die Forschung zum Fremdsprachenunterricht aufwirft (vgl. Kurtz 2013). Mit Veröffentlichung der Bildungsstandards, so argumentieren etwa Bonnet und Breidbach (2013), wird der Kompetenzbegriff aber von der Bildungsadministration auf pragmatische, anwendungsorientierte Aspekte des Sprachhandelns reduziert und als Maßstab für schulische Bildung festgelegt, obwohl "die elementaren Probleme, welche die Rede von Kompetenzorientierung [...] in forschungspragmatischer, bildungspolitischer und bildungstheoretischer Hinsicht aufwirft, gegenwärtig (noch?) nicht als gelöst oder auch nur entschärft betrachtet werden können" (ebd.: 34).

Der Vorwurf lautet demnach, dass mit den Bildungsstandards der zweite Schritt vor dem ersten gemacht wurde, indem abschlussbezogene Regelstandards festgelegt wurden, ohne diese Erwartungen an Lernergebnisse zuvor empirisch zu validieren. Eine ähnliche Kritik betrifft die bedenkenlose Übernahme von Kompetenzbeschreibungen und Niveaustufen aus dem GeR (Quetz & Vogt 2009), für dessen Skalen ein empirischer Nachweis ihrer Funktionalität bei der Bewertung von sprachlichen Leistungen in konkreten Anwendungskontexten erst noch erbracht werden muss (Bärenfänger 2016). Auch die recht allgemeine Empfehlung, kompetenzorientierter Unterricht sei von seinem Ergebnis her zu denken, wurde formuliert, ohne dass bereits auf gut erforschte und praktikable standardorientierte Unterrichtskonzepte verwiesen werden konnte (vgl. Quetz 2012). Insgesamt wird zwar die Wirkmächtigkeit der mit den Standards vermittelten Kompetenzorientierung nicht bestritten (Küster 2016: 83); mit Blick auf das Ziel, Impulse für eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in der Unterrichtspraxis zu setzen, wird den Bildungsstandards aber aufgrund der lückenhaften Validitätsnachweise und der noch ausstehenden Einbindung in

fachspezifische Konzepte von Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung eher ein Wirksamkeitsdefizit attestiert (Rossa 2017).

Eine umfassende Analyse des Überarbeitungsbedarfs der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache stellt eine Aufgabe dar, die nur in einem diskursiven Prozess unter Einbeziehung aller Interessengruppen gelöst werden kann und den Rahmen dieses Beitrags sprengt. Dennoch sollen im Folgenden Aspekte identifiziert werden, die angesichts der Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und in der standardorientierten Unterrichtspraxis augenscheinlich einer Aktualisierung oder Überarbeitung bedürfen. Dabei wird angenommen, dass die grundlegende Konzeption der Standards zu erhalten ist, um eine gewisse Kontinuität in der praktischen Arbeit mit den Standards zu ermöglichen und zudem die Anschlussfähigkeit an die Standards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeinen Hochschulreife (KMK 2012, im Folgenden "Standards AHR") zu gewährleisten.

Die Standards AHR von 2012 erweitern das Ziel der "interkulturellen Handlungsfähigkeit" in den Standards MSA (KMK 2003: 6) um "die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs" (KMK 2012: 9). Diese Diskursfähigkeit besteht aus fünf Kompetenzbereichen: funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. Diese Darstellung betont im Vergleich zu den Standards MSA und HSA die reflexiven Anteile und den integrativen Charakter des Sprachenlernens im Fremdsprachenunterricht (KMK 2012: 11) und greift darin sowie in dem häufigen Verweis auf literarische Texte durchaus Kritikpunkte aus der fremdsprachendidaktischen Rezeption der Standards auf.

Insgesamt ist daher zu empfehlen, bei einer Überarbeitung der Standards HSA und MSA die Terminologie und Darstellung der Kompetenzbereiche an die Ausführungen in den Standards AHR anzupassen und zu prüfen, ob in der Einleitung der Kompetenzbegriff stringent verwendet werden soll (wie in den Standards AHR), oder ob die Abgrenzung zu kommunikativen "Fertigkeiten" (KMK 2003: 11) erhalten bleiben soll. Hier lohnt sich ggf. auch ein Blick auf die Terminologie, die im Begleitband zum GeR Verwendung findet (Council of Europe 2018a: 31): Kategorien für kommunikative Sprachaktivitäten (*reception, production, interaction, mediation*) sowie für Kontexte der Sprachverwendung (*creative/interpersonal, transactional, evaluative/problem-solving*).

4. Impulse aus dem Begleitband mit Relevanz für die Weiterentwicklung der Bildungsstandards

Die enge Verknüpfung der Bildungsstandards mit dem GeR legt nahe, dass die Überarbeitungen und Ergänzungen im Begleitband zum GeR als Bezugspunkte für eine zukünftige Revision der Bildungsstandards genutzt werden könnten. Zur Prüfung dieses Potentials soll im Folgenden zunächst ein Vergleich der Dokumente des Europarates von 2001 und 2018 erfolgen. In Abgrenzung zu den weiteren Beiträgen in diesem Themenheft soll dabei die zentrale Fragestellung sein, welche umfassenden Änderungen oder Ergänzungen des GeR im Vergleich der Fassungen von 2001 und 2018 vorgenommen wurden, auf dessen Grundlage Konsequenzen für die Überarbeitung von Bildungsstandards oder der Neuentwicklung von Bildungsstandards, insbesondere für die Grundschule bzw. das Ende der Klassenstufe 4, diskutiert werden können.

4.1 Einführung des Niveaus Pre-A1

Die Neufassung des GeR sieht die Einführung eines weiteren Niveaus vor, welches vor dem Niveau A1 erreicht wird und als Pre-A1 bezeichnet wird: "Pre-A1 represents a milestone half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions" (Council of Europe 2018a: 46). Da die Bildungsstandards für den MSA (KMK 2003) das Erreichen des Niveaus B1 vorsehen, kann geschlossen werden, dass keine unmittelbaren Änderungen am Dokument notwendig sind. Andererseits lässt sich argumentieren, dass durch die Erhöhung der Anzahl an Niveaus und die zusätzlichen Deskriptoren im Prinzip alle weiteren Niveaus betroffen sind. Es stellt sich die Frage, ob die in einem Referenzniveau zusammengefassten Ausprägungen einer Kompetenz noch der ursprünglichen Logik und Progression der Anforderungen entsprechen: Sind mit dem Kompetenzniveau B1 von 2018 noch dieselben Anforderungen zu bewältigen wie mit dem Niveau B1 von 2001? Neben dieser grundsätzlichen Frage, deren Beantwortung Konsequenzen für die bestehenden Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards nach sich ziehen mag, lassen sich eine Reihe von Konsequenzen auf Grundlage der Erweiterung des Spektrums der Niveaus ableiten:

- Diagnose im Unterricht: Ein weiteres Niveau, welches mithilfe von Deskriptoren und Aufgaben zur Konkretisierung beschrieben, erlaubt

Lehrkräften eine differenzierte(re) Identifikation von Sprachfähigkeiten bei Lernenden und auf dieser Grundlage ihrer Unterstützung beim Fremdspracherwerb.

- Revision der Kompetenzstufenmodelle: Die Kompetenzstufenmodelle sowie Aufgaben zur Beurteilung von Lernständen in den Fremdsprachen sehen bislang fünf Niveaustufen vor, u.a. damit der Anteil an Schülerinnen und Schülern erfasst werden kann, die unter oder über dem Regelstandard liegen. Ein weiteres Niveau würde zumindest im Bereich A1 einen weiteren Testtrennwert (*cut-off score*), also eine Teilung der Niveaustufe, erfordern. Zudem müssten Test- und Lernaufgaben entwickelt werden, die sich auf die Beschreibungen des Niveaus Pre-A1 beziehen, die der Illustration dienen oder dem Einsatz in Leistungstests zum Beispiel im Rahmen von Schulleistungsstudien.
- Bildungsstandards für die Grundschule: Bislang liegen keine Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in der Grundschule bzw. für das Ende der Primarstufe in Klasse 4 (in Berlin und Brandenburg in Klasse 6) vor. Eine zentrale Schwierigkeit besteht darin, dass zwar in allen Bundesländern Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache an Schulen vermittelt wird, die Konzepte sowie die Bedeutung der fremdsprachlichen Bildung in der Studentafel und der Beginn variieren aber stark. In zwölf Bundesländern startet zurzeit der Fremdsprachenunterricht in der 3. Klasse; in den weiteren vier Ländern zu Beginn oder im Verlauf des 1. Schuljahres (Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). Entsprechend unterscheidet sich der Anteil der Unterrichtszeiten bzw. der Umfang an Lerngelegenheiten bis zum Ende der Klassenstufe 4. Aus empirischen Arbeiten liegen bislang inkonsistente Befunde über den Vorteil eines Frühbeginns vor (vgl. Wilden, Porsch & Ritter 2013; Jäkel, Schurig, Florian & Ritter 2017). In den vorliegenden Bildungs-/Lehrplänen für Englisch und Französisch in der Grundschule wird durchgehend das Erreichen des Niveau A1 des GeR als Ziel angegeben, was sich mit den Empfehlungen der KMK zur "Stärkung der Fremdsprachenkompetenz" deckt (KMK 2011: 3).

4.2 Veränderungen an Deskriptoren

Die Autorinnen und Autoren des Begleitbandes zum GeR nehmen wenige Änderungen an den bisherigen Deskriptoren vor (vgl. Council of Europe 2018a: 50), die die Niveaus B2/B2+ und C2 betreffen. Da sich die Standards AHR (KMK

2012) am Niveau B2 des GeR orientieren und in Teilbereichen das Niveau C1 ausweisen (ebd.: 11), mag es notwendig werden, die Beschreibungen in den Standards AHR im Rahmen einer zukünftigen Überarbeitung anzupassen. Veränderungen wurden im Begleitband vor allem bei Skalen zu den sprachlichen Aktivitäten (Rezeption, Produktion und Interaktion) sowie den kommunikativen Sprachkompetenzen (ebd.: 46) vorgenommen; sie beziehen sich vorrangig auf einzelne Wörter bzw. Wortgruppen, die ergänzt oder ausgetauscht wurden. Am häufigsten wurde *native speakers* durch *speakers of the target language* ersetzt, eine Formulierung, die in Bildungsstandards bislang nicht verwendet wird. Diese Art der Änderung betrifft auch sehr wenige Deskriptoren der Niveaus A1 bis C1 "because this term has become controversial since the CEFR was published" (ebd.: 50). Verzichtet wurde dagegen auf die Aktualisierung von Beschreibungen aufgrund technologischer Veränderungen. Das heißt, Verweise auf Postkarten oder öffentliche Telefone sind weiterhin im GeR enthalten (vgl. ebd.). Handlungsbedarf mit Blick auf die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache mag also eher aus zusätzlichen Skalen zur mediengestützten Kommunikation entstehen, z.B. "Using telecommunications" (ebd.: 92) und "Goal-oriented online transactions and collaboration" (ebd.: 99).

4.3 Erweiterung der Beschreibungen der Plus Levels

Der Begleitband zum GeR enthält Tabellen mit den Beschreibungen zu Fertigkeiten und Kompetenzen nach den Niveaus Pre-A1 (soweit verfügbar) bis C1 bzw. C2. In der Regel werden die Niveaus A2, B1 und B2 weiter differenziert (vgl. Tab. 1). Im unteren Bereich befinden sich die Beschreibungen für die sogenannten *criterion levels* (A2.1 usw.), im oberen Bereich die *plus levels* (A2+ bzw. A2.2 usw.). Die Beschreibungen der Plus Levels wurden in der Überarbeitung des GeR erweitert.

Tabelle 1: Auszug aus dem Begleitband zum GeR zur Illustration von *plus levels* und *criterion levels* (Council of Europe 2018a: 36)

A2	Can understand enough to be able to meet needs of concrete type provided speech is clearly and slowly articulated.
	Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.

Die Ergänzungen sind in ihrer Anzahl deutlich umfangreicher im Vergleich zu den Veränderungen auf Wortebene und betreffen unmittelbar die bislang vorliegenden Bildungsstandards. So enthalten die Bildungsstandards für den HSA

und MSA (KMK, 2004, 2003) eine Auswahl an Deskriptoren, die originalgetreu der deutschsprachigen Fassung des GeR (Europarat, 2001) entnommen worden sind. Beispielsweise findet sich die Skala "Watching TV, film and video" bzw. "Fernsehsendungen und Filme verstehen" im Anhang der Bildungsstandards (KMK, 2003: 74f.).³ Im 'neuen' Begleitband zum GeR (Council of Europe 2018a: 66) wurden zu dieser Skala einige der ursprünglichen Deskriptoren übernommen, einige in Teilen verändert und ergänzt. An den Beschreibungen zu den Niveaus A2, B1 und B2 wurden Veränderungen vorgenommen wurden sowie eine Beschreibung zum Niveau A1 hinzugefügt, für welches vormals kein Deskriptor vorlag. Für die Niveaus C2 und Pre-A1 liegen weiterhin keine (eigenen) Deskriptoren vor. Schließlich wurde *standard dialect* in dem weiterhin verwendeten Deskriptor zu B2.1 durch *standard form of the language* ersetzt – eine in zahlreichen Skalen vorgenommene Änderung. Im Ergebnis ermöglicht die Skala eine deutlich differenziertere Beschreibung bzw. Diagnose der Sprachkompetenzen von Lernenden (hier: Fernsehen, Filme und Videos verstehen).

Zur Frage der Konsequenzen für die Bildungsstandards lässt sich aufgrund dieser Analyseergebnisse der Schluss ziehen, dass Änderungen an den Dokumenten bzw. den Skalen erforderlich sind, die weitere Konsequenzen wie eine Ergänzung der Testspezifikationen für die Entwicklung von Aufgaben nach sich ziehen werden. In diesem Zusammenhang ist zudem zu diskutieren, ob und inwieweit die inhaltlichen Ergänzungen Änderungen an Kompetenz- bzw. Konstruktbeschreibungen erfordern, welche u.a. für die Erstellung von Test- und Unterrichtsaufgaben von Bedeutung sind (vgl. Porsch 2014).

4.4 Neue Skalen: Mediation

In den Begleitband wurden mehrere Skalen neu aufgenommen: "*Reading as a leisure activity* (under Written Reception), for *Using telecommunications* (under Spoken Interaction), and for *Sustained monologue: Giving information* (under Spoken Production)" (Council of Europe, 2018a: 45; Kursivschreibung im Original). Zudem wurden Skalen für den Bereich *Mediation* entwickelt, eine Kompetenz, welche als bedeutsam für die Interaktion angesehen wird (ebd.: 33f.) und bereits in der früheren Version des GeR relativ umfangreich beschrieben wird, ohne jedoch eigenständigen Skalen auszuweisen. In den Bildungsstandards HSA und MSA wird Sprachmittlung berücksichtigt, aber bei weitem nicht in dem

3 In diesem Beitrag werden ausschließlich die englischsprachigen Versionen des Begleitbandes zum GeR betrachtet, da zum Zeitpunkt der Analyse noch keine finale deutschsprachige Version vorlag.

Umfang wie es im Begleitband der Fall ist. Der Europarat betont ausdrücklich, dass "mediation in the CEFR is not limited to cross-linguistic mediation (passing on information in another language)" (Council of Europe 2018a: 33). Die Beschreibung in den Bildungsstandards wird jedoch ausschließlich auf diesen Aspekt begrenzt, so dass die "Verengung" (Kolb 2011: 178) des Verständnisses von Sprachmittlung in den Bildungsstandards im Vergleich zum Begleitband noch deutlicher hervortritt. Im Rahmen einer Überarbeitung der Bildungsstandards HSA und MSA ist daher zu empfehlen, die Darstellung an die Standards AHR anzupassen und die kulturelle Komponente der Kompetenz und den Rückgriff auf sprachliche Strategien (z.B. Paraphrasieren) sowie notwendiges kulturelles Wissen expliziter zu berücksichtigen.

4.5 Aktualisierung und Erweiterung der Deskriptoren zu kommunikativen Kompetenzen

Eine Überarbeitung der in den Bildungsstandards HSA und MSA ausgewiesenen funktionalen kommunikativen Kompetenzen kann unserer Analyse nach durchaus von den aktualisierten und erweiterten Deskriptoren im Begleitband sowie von den gesammelten und den Referenzniveaus zugeordneten Deskriptoren für junge Sprachenlernende profitieren (Council of Europe 2018b; 2018c). Auf diese Weise könnten die Bildungsstandards auch für die Lernenden selbst besser zugänglich werden, und ihre alltägliche Sprachverwendung könnte angemessener berücksichtigt werden.

Ein wichtiges Desiderat ist die Aufnahme literaturbezogener Kompetenzen, die relevante Kompetenzbereiche – zu empfehlen wären hier Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Text- und Medienkompetenz – erweitern und das Kapitel zum "Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung" sowie die Beispielaufgaben stärker prägen könnten. Eine Quelle für entsprechende Deskriptoren sind die Skalen *responding to creative texts* sowie *analysis and criticism of creative texts* im Begleitband (Council of Europe 2018a: 116f.).

Für den Kompetenzbereich Hörverstehen/Hörsehverstehen (vgl. "Audio-visual Reception", ebd.: 68) lässt sich erkennen, dass der Bereich der Themen und Textsorten aktualisiert und ergänzt werden muss, z.B. auch um nicht-didaktisierte Texte. Dies gilt analog auch für das Leseverstehen. Die veränderten Lese- bzw. Medienkonsumgewohnheiten der Lernenden sind bei einer Überarbeitung der Standards zu berücksichtigen. Manche Deskriptoren in den Standards sind unkonkret, z.B. "Können vielen Filmen folgen", "im Allgemeinen einem längeren Gespräch folgen", "die in ihrer Gegenwart geführt werden" und sollten

überarbeitet werden (KMK 2003: 11). Die Kompetenzbeschreibungen zum Hörsehverstehen in den Standards AHR verweisen auf ein weiteres Verständnis der Kompetenz, das stärker Aspekte des visuellen Verstehens und einer kritischen Medienkompetenz berücksichtigt als die entsprechenden Skalen im Begleitband. In diesem Fall eignen sich daher eher die Standards AHR als Referenz für eine Überarbeitung der Standards HSA und MSA.

Beim Leseverstehen fällt im Vergleich der Standards mit dem Begleitband auf, dass Deskriptoren zum Umgang mit fiktionalen Texten hinzugefügt werden sollten (vgl. Council of Europe 2018a: 116f.). Ein funktionaler, d.h. zielgerichteter und kritisch reflektierter Umgang mit vielfältigen, auch digitalen Medien und Werkzeugen soll in allen Kompetenzbereichen berücksichtigt werden. Dazu könnten rezeptive, produktive und interaktive digital gestützte Kommunikationssituationen in die Beschreibungen zur funktionalen kommunikativen Kompetenz sowie zur Text- und Medienkompetenz eingefügt werden. Die Deskriptoren in den Skalen *online conversation and discussion* und *goal-oriented online transactions and collaboration* müssten dazu allerdings stärker konkretisiert und auf die veränderten Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden auf der Sekundarstufe angepasst werden (vgl. ebd.: 96-99). Neue Aufgabenbeispiele sollten illustrieren, wie digitale Medien und Werkzeuge im Unterricht eingesetzt werden können und wie dies die Lerngegenstände des Fremdsprachenunterrichts erweitert und verändert.

Die Anforderungen einer situations- und adressatengerechten sowie spontanen Sprachverwendung sollten in die Kompetenzbeschreibungen zum Bereich Sprechen integriert werden. Insgesamt ist hier das Problem erkennbar, dass Listen den (missverständlichen) Eindruck einer Vollständigkeit der aufgelisteten Aspekte suggerieren, die im Unterricht abgearbeitet werden müssten. Dies gilt z.B. auch für die Formulierung "Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken" (KMK 2003: 13).

Im Bereich Schreiben sollten Formulierungen wie "Eine Nachricht notieren" sowie "unkomplizierte, detaillierte Texte" (ebd.: 14) angesichts der Skalen im Begleitband zu "Written Production" und "Production Strategies" überarbeitet und erweitert werden (Council of Europe 2018a: 78-80). Die Fähigkeit "Notizen und Mitteilungen schreiben" (KMK 2004: 13) ließe sich etwa mit Blick auf die Skala "Notes, messages and forms" (Council of Europe 2018a: 95) ergänzen und könnte ggf. im Bereich Text und Medienkompetenz konkretisiert werden. Es ist zudem zu empfehlen, bei einer Überarbeitung der Standards auch das kreative Schreiben aufzunehmen, um einen fachdidaktisch begründeten Impuls für eine standardorientierte Unterrichtsentwicklung zu setzen. Entsprechende Kompetenzbeschreibungen könnten z.B. unter Rückgriff auf die Skala "Creative Writing" entwickelt werden (ebd.: 76).

Im Kompetenzbereich 'Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik' würde die Formulierung "reasonable accuracy" aus dem Begleitband (Council of Europe 2018a: 133) als Alternative zu "machen aber noch elementare Fehler" (KMK 2003: 15) eine bessere Kompatibilität mit dem in den Standards AHR formulierten Ziel eines "positive[n], entwicklungsorientierte[n] Umgang[s] mit individuellen sprachlichen Leistungen" (KMK 2012: 9) ermöglichen. Insgesamt ist zu prüfen, ob Beschreibungen wie "Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren" (KMK 2003: 15) überarbeitet werden können, um den Eindruck zu vermeiden, es handele sich dabei um eine Auflistung verbindlicher sprachlicher Strukturen. Die vollständige Neuentwicklung der Skalen zur *phonological control* im Begleitband (Council of Europe 2018a: 136) könnte als Quelle für eine Ergänzung und Überarbeitung der Darstellung zum Bereich Aussprache und Intonation in den Standards HSA und MSA genutzt werden.

5. Fazit

Die Ergänzungen und Überarbeitungen im Begleitband zum GeR greifen in vielen Aspekten Forderungen auf, die in der fremdsprachendidaktischen Rezeption des Referenzrahmens vorgebracht wurden (Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt 2018). Angesichts der veränderten konzeptuellen Orientierung des Begleitbands an den sprachenübergreifenden, plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen der Lernenden ist zu empfehlen, bei einer Überarbeitung der Bildungsstandards den Begriff "Interkulturelle Kompetenzen" (KMK 2003: 16) bzw. "Interkulturelle Kommunikative Kompetenz" (KMK 2012: 12) zu überdenken und dabei fremdsprachendidaktische Konzepte zur Diskursfähigkeit und zum kulturellen Lernen zu berücksichtigen (Blell & Doff 2014; Vogt 2016). Auf die Dichotomie eigene vs. fremde bzw. Zielkultur sollte in der Darstellung verzichtet werden. Stattdessen ist zu empfehlen, die Vielfalt kultureller Identitäten – auch die der Lernenden – zu berücksichtigen und die Kompetenzbeschreibungen um Orientierungswissen zur Frage, was Kultur ist und wie kulturelle Identitäten bzw. Praktiken entstehen, zu ergänzen.

Konkrete Überarbeitungs- und Aktualisierungsbedarfe zeigen sich im Kern der Bildungsstandards von 2003/2004, den funktionalen kommunikativen Kompetenzen. Einige Ergänzungen und Überarbeitungen im Begleitband können dazu als Referenz herangezogen werden. In manchen Bereichen, z.B. beim Hörsehverstehen und in der Onlinekommunikation, stellen die Ausführungen im

Begleitband allerdings keine vielversprechende inhaltliche oder konzeptuelle Weiterentwicklung dar.

Die Frage nach einer Neujustierung der Referenzniveaus, die sich aus der Ergänzung um das Level *Pre-A1* und den ergänzten und veränderten Deskriptoren auf den weiteren Niveaus ergibt, legt auch den Schluss nahe, dass auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem die erwartbaren Ziele in den Bildungsstandards neu festgelegt werden sollten. Wegen der normativen Wirkmächtigkeit der Bildungsstandards muss die Frage, welche Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedingungen und Lernvoraussetzungen realistisch erwartet werden kann, behutsam, fundiert und differenziert untersucht werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 27.06.2019

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bärenfänger, Olaf (2016): Die Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Praxistest: Eine empirische Studie zur Validität des Referenzrahmens. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 1, 59-76.
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2019): Reform, Remake, Retouche? Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 1, 7-13.
- Blell, Gabriele & Doff, Sabine (2014): It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 77-96 [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Blell_Doff.pdf, 11.06.2019].
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2013): Blut ist im Schuh. Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung? In: Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 20-35.
- Cizek, Gregory J. & Bunch, Michael B. (2007): *Standard setting. A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks: Sage.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe (2018a): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 11.06.2019].
- Council of Europe (Goodier, Tim & Szabo, Tunde) (2018b): *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 1: Ages 7-10* [Online: <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>, 11.06.2019].
- Council of Europe (Goodier, Tim & Szabo, Tunde) (2018c): *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 2: Ages 11-15* [Online: <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>, 11.06.2019].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen & Wieland, Katharina (Hrsg.) (2013): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Harsch, Claudia; Pant, Hans Anand & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010): *Calibrating Standards-based Assessment Tasks for English as a First Foreign Language. Standard-setting Procedures in Germany*. Münster: Waxmann.
- IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2014): *Integrierte Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch. Hörverstehen und Leseverstehen* [Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>, 11.06.2019].
- Jäkel, Niels; Schurig, Michael; Florian, Merle & Ritter, Markus (2017): From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 67: 3, 631-664.
- Kaftandjeva, Felianka (2010): *Methods for Setting Cut Scores in Criterion-referenced Achievement Tests. A comparative analysis of six recent methods with an application to tests of reading in EFL*. Arnhem: Cito [Online: www.ealta.eu.org/documents/resources/FK_second_doctorate.pdf, 11.06.2019].
- Kecker, Gabriele (2011): *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KMK = Kultusministerkonferenz (1997a): 280. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 23./24. Oktober 1997 in Konstanz [Online: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/280-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-2324-oktober-1997-in-konstanz.html>, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (1997b): *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 11.06.2019].

- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011)* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2015): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf 11.06.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2018): *Kultusministerkonferenz stärkt länderübergreifende Bildungszusammenarbeit – bessere Vergleichbarkeit, mehr Transparenz, größere Mobilität* [Online: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-staerkt-laenderuebergreifende-bildungszusammenarbeit-bessere-vergleichbarkeit.html>, 11.06.2019].
- Köller, Olaf (2018): Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 625-648.
- Kolb, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22: 2, 177-194.
- Kurtz, Jürgen (2013): Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 1, 80-93.
- Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr, 83-87.
- Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (2013): Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42, 6-10.
- Porsch, Raphaela (2014): Test. In: Settineri, Julia; Demirkaya; Sevilen; Feldmeier; Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB, 87-102.
- Porsch, Raphaela, Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (2009): Nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20: 1, 63-89.

- Quetz, Jürgen (2012): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch. Ihre Umsetzung in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: Bauer, Karl-Oswald & Logemann, Niels (Hrsg.): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann, 183-197.
- Rossa, Henning (2016): Wie verändern Bildungsstandards und zentrale Prüfungen den Fremdsprachenunterricht? Skizze eines Forschungsdesiderats zu intendierten und beobachteten Effekten der Standard- und Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 1, 99-123.
- Rossa, Henning (2017): Lost in Translation. Überlegungen zum Wirksamkeitsdefizit der Bildungsstandards als bildungspolitische Steuerungsinstrumente für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 100-114.
- Tesch, Bernd; Porsch, Raphaela; Leupold, Eynar; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin; Frenzel, Jenny; Harsch, Claudia; Leucht, Michael; Pant, Hans Anand; Rupp, Andre A.; Tiffin-Richards, Simon P. & Köller, Olaf (2010): Kompetenzstufenmodelle für das Lese- und Hörverstehen in der ersten Fremdsprache. In: Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 50-63.
- Vogt, Karin (2016): Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: "Testing the Untestable?". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 1, 77-98.
- Wildemann, Anja (2010): Das Können der Kinder in den Blick nehmen. *Die Grundschulzeitschrift* 237, 38-41.
- Wilden, Eva, Porsch, Raphaela & Ritter, Markus (2013): Je früher desto besser? Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 171-201.